Opłatę pocztową uiszczono ryczałtem

ROK IX. MARZEC 1935 NUMER III.

PRZEGLĄD SPOŁECZNY

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM PRACY SPOŁECZNEJ I OPIEKI NAD DZIECKIEM

ORGAN ZWIĄZKU TOW. OPIEKI NAD SIEROTAMI ŻYD. RZECZYP. POLSKIEJ

WYDAJE CENTR. KOMITET OPIEKI NAD ŻYD. SIEROTAMI WE LWOWIE

Redaguje Komitet ∴ Redaktor nacz. i odpow.: Dr. Józef Kohn

Redakcja i Administracja: Lwów, ul. Brajerowska Boczna l. 4. Telefon Nr. 36-06.

TREŚĆ NUMERU:

LWÓW ∴ MARZEC ∴ 1935

ROK IX. MARZEC 1935 NUMER III.

PRZEGLĄD SPOŁECZNY

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM
PRACY SPOŁECZNEJ I OPIEKI NAD DZIECKIEM

ORGAN ZWIĄZKU TOW. OPIEKI NAD SIEROTAMI ŻYD. RZECZYP. POLSKIEJ

WYDAJE CENTR. KOMITET OPIEKI NAD ŻYD. SIEROTAMI WE LWOWIE
Redaguje Komitet ✧ Redaktor nacz. i odpow.: Dr. Józef Kohn
Redakcja i Administracja: Lwów, ul. Brajerowska Boczna l. 4. Telefon Nr. 36-06.

Dr. MAKS SCHAFF.

Wymowa cyfr.

Kończy się obecny rok administracyjny; w najbliższych dniach trzeba będzie zamknąć księgi i przygotować sprawozdania z czynności naszych instytucyj, by je w ustawowym czasokresie przedłożyć władzom nadzorczym.

Zbliża się również termin walnego zgromadzenia. Przygotowywujemy więc cyfry odnoszące się do działalności Centr. Kom. opieki nad sierotami żyd. na terenie trzech województw Małopolski Wschodniej. Te kolumny cyfr bardzo przekonywująco przemawiają do tych, którzy chcą i umieją je czytać. W najbliższym czasie ogłoszone zostanie sprawozdanie z działalności Centralnego Komitetu oraz podległych mu instytucyj. Sprawozdanie to będzie ogłoszone w „Przeglądzie Społecznym“, aby wszystkim władzom oraz opinji publicznej dać możność wglądu w warunki naszej pracy i ile trzeba wysiłków wprost nadludzkich, aby praca jako tako mogła być kontynuowaną.

Czy praca Centr. Komitetu i podległych mu instytucyj jest owocną o tem wydadzą czytelnicy sąd po ogłoszeniu sprawozdania. Dziś chcę omówić tylko niektóre cyfry, które — zdaniem mojem — najlepiej scharakteryzują ogólną sytuację naszej akcji. Dla ułatwienia zrozumienia sytuacji i jej oceny będę w dalszym ciągu operował cyframi, począwszy od r. 1927 aż po koniec roku 1934.

Zaczynamy od r. 1927, albowiem w tym roku po trzyletniej walce poraz pierwszy instytucje nasze otrzymały pomoc ze strony samorządów.

W r. 1927 mieliśmy w naszej opiece 4.084 dzieci. W roku następnym mieliśmy już tylko 3.227 wychowanków, zmniejszyła się zatem liczba utrzymywanych przez nas sierót o 21%. Redukcję tę mogliśmy wówczas uważać za objaw nader dodatni, albowiem zwalnialiśmy jedynie tych naszych pupilów, którzy mogli już utrzymać się z własnej pracy i nie potrzebowali już naszej pomocy, pozostając jednak nadal pod naszą moralną opieką.

Wydawało nam się wówczas, iż przy współpracy rządu, samorządu i społeczeństwa uda nam się scentralizować akcję pomocy dla biednej i opuszczonej młodzieży, że rozpoczniemy na wielkie rozmiary zakrojoną pracę nad przewarstwowieniem społecznem, obejmiemy całokształt zagadnień tyczących się młodzieży i że przy wytężonej pracy będziemy mogli po pewnym czasie z dumą twierdzić, iż tak jak w czasie wojny i w okresie powojennym objęliśmy opieką naszą wszystkie sieroty potrzebujące pomocy, tak obecnie zajmujemy się całą młodzieżą niezamożną dla jej dobra i na pożytek Państwa całego.

Niestety jednak wskutek okoliczności, o których mowa będzie poniżej, nie mogliśmy tego zadania zrealizować.

Jeszcze w r. 1928 zwolniliśmy stosunkowo poważną liczbę starszych dzieci. Zeszliśmy do cyfry 2.919, aby w r. 1934/35 zejść do cyfry 2654 wychowanków. Nie powiększyliśmy zatem naszej działalności, owszem w bardzo znacznej mierze ograniczyliśmy ją w stosunku do r. 1927, bo o 35% w czasie, gdy z powodu ogólnego kryzysu, wielkiego zubożenia znacznie powiększyła się liczba dzieci domagających się i koniecznie potrzebujących pomocy. Nie wiem, czy dumna, ongiś zupełnie zasłużona nazwa „Centralny Komitet opieki nad sierotą żyd." odpowiada dziś rzeczywistości. Dziś obok Centralnego Komitetu istnieć muszą najrozmaitsze komitety obywatelskie, które pod najrozmaitszemi nazwami i tytułami wydobywają z kieszeni zubożałej ludności środki potrzebne na dożywianie tej olbrzymiej falangi młodzieży, którą Komitet zajmować się nie jest w stanie, nikt jednakowoż niestety nie zajmuje się sprawą wychowania i wyszukiwania zawodu dla tej młodzieży.

Kto ponosi winę powyższego stanu rzeczy?

Społeczeństwo w r. 1927 przyczyniało się do akcji naszej kwotą odpowiadającą 46.2% ogółu wydatków. Z roku na rok powiększa się procentowy udział społeczeństwa w wydatkach na pokrycie potrzeb naszych instytucyj. W ostatnim roku pokryło społeczeństwo już 75% ogółu wydatków, w tym czasie przez nasze instytucje poniesionych. Świadczy to o ofiarności i poczuciu odpowiedzialności społeczeństwa jaknajlepiej. Mimo kolosalne obciążenie na rzecz instytucyj społecznych, jakiego nie mają inne społeczeństwa, zdobyło się zubożałe społeczeństwo żydowskie na pokrycie $^3/_4$ ogółu wydat-

ków na utrzymanie sierót i dzieci pozbawionych ponajwiększej części oparcia i jakiejkolwiek pomocy ze strony ich rodziny. Cyfry absolutne są mniejsze, niż w latach ubiegłych; wykazuje to w jakim stopniu społeczeństwo zubożało. Mimoto jednak ofiarnie i ochotnie przyczynia się do krycia potrzebnych wydatków, dając temsamem dowód, iż ma do naszej pracy zaufanie, iż w 100% uznaje potrzebę naszej działalności, i że solidaryzuje się z nami w tej dziedzinie pracy. Jest to dla nas najlepszem świadectwem, jest dowodem, iż spełniamy wolę naszego społeczeństwa, że jeteśmy jego rzecznikami i że wychowujemy powierzoną nam młodzież osieroconą zgodnie z wolą naszego społeczeństwa.

O ile idzie o pomoc rządową, to w cyfrach absolutnych wróciła ona do norm z r. 1927, procentowo powiększył się udział Rządu w naszych wydatkach z 1% na 3%. Musimy w tem miejscu z uznaniem i podziękowaniem podkreślić objektywne po największej części ustosunkowanie się czynników rządowych do naszej akcji. Ponadto uwzględnić należy, iż Rząd subwencjonuje bezpośrednio naszą centralną instytucję „Centos", od której otrzymujemy miesięczne subwencje, w których mieszczą się i sumy otrzymywane od Rządu. Faktycznie zatem pomoc rządowa jest znacznie wyższa niż była w r. 1927.

Wydziały opieki społecznej wszystkich trzech województw na terenie naszej działalności pozostają z instytucjami naszemi w bardzo ścisłej łączności, znają ich pracę, ich potrzeby i w miarę swych skromnych możliwości przychodzą im z pomocą. Pozostałoby jedynie życzyć sobie, by i inne Urzędy Wojewódzkie na terenie całego Państwa w podobny sposób ustosunkowały się do miejscowej akcji opiekuńczej nad dzieckiem żydowskiem i by wszystkie rządowe władze nadzorcze zaczęły wreszcie wywierać odpowiedni nacisk na związki komunalne w kierunku wypełniania zadań opieki społecznej.

Bolesnem i zawstydzającem jest ustosunkowanie się naszych gmin wyznaniowych do sprawy opieki nad sierotami i do współpracy z naszemi instytucjami. Po długich walkach, perswazjach, uzyskaliśmy wreszcie, iż w r. 1927 stosunek subwencji gmin wyznaniowych do ogółu naszych wydatków wynosił 5.7%. W następnych dwu latach podniósł się do 6% a następnie zaczął się obniżać i doszedł wreszcie do śmiesznie niskiego stosunku 2.5%, przy budżecie zmniejszonym w międzyczasie o przeszło połowę. Rozmyślnie nie ogłaszam tabeli wykazującej ile pojedyncze Gminy Wyznaniowe łożyły zwłaszcza w ostatnich latach na nasze potrzeby, boję się bowiem, że gminy — zwłaszcza wielkich miast — wstydzić się będą musiały swojej bezczynności w tej tak ważnej dziedzinie pracy społecznej.

Rozumiemy, iż stosunki finansowe naszych gmin wyzn. są bardzo złe, wiemy, iż dochody ich w stosunku do lat poprzednich w znacznej mierze się obniżyły, że gminy nasze walczą o możność wypłaty wynagrodzenia swym urzędnikom, ale to przecież nie usprawiedliwia zupełnej prawie bezczynności naszych wyznaniowych instancyj. Idzie przecież o los dorastającego pokolenia, idzie o zapewnienie lepszego jutra olbrzymiej liczbie przyszłych podatników tychże gmin. Nie może być nazwaną ani mądrą, ani słuszną obecna polityka gmin wyznaniowych. Wszak zarządy tych gmin muszą sobie powiedzieć, że jeśli wspierają instytucje opiekujące się młodzieżą, to młodzież ta otrzymuje należyte wychowanie, zostaje skierowaną do odpowiednich zawodów, wobec czego liczyć się należy z tem, że wyrośnie na produktywnych członków społeczeństwa, którzy zasilać będą w przyszłości kasy gmin podatkami. Naodwrót, jeśli młodzież wychowuje się w nędzy, na ulicy, bez opieki, bez żadnego kierunku, to powiększą się tylko kadry osób, obciążających budżet opieki społecznej, powiększą się kadry żebraków, ludzi nieproduktywnych, wiecznie rozżalonych, nie mogących nic dodatniego stworzyć dla siebie a tembardziej dla ogółu. Gminy wyznaniowe powinne — zwłaszcza w obecnej chwili, gdy nienawiść ku Żydostwu w sposób wprost niebywały się powiększyła, gdy jak od wieków za czyn pojedynczej jednostki czyni się odpowiedzialnem całe społeczeństwo — myśleć o swojej moralnej odpowiedzialności za los naszej młodzieży i za sposób jej wychowania. Beztroskie ustosunkowanie się cierpiącej nędzę młodzieży zemści się kiedyś na gminach, które ponosić będą musiały olbrzymi ciężar żebraków, ludzi bez zajęcia, ludzi nieproduktywnych, wiedzących iż gminy są od tego, aby wspierały biedotę.

A jak nazwać ustosunkowanie się związków komunalnych do naszej akcji?

Niechaj tu znów przemówią fakta i cyfry.

Do roku 1927 nie otrzymywały instytucje nasze żadnej zgoła pomocy od samorządów, które stawały na stanowisku, iż instytucje nasze nie mają prawa do żądania pomocy, gdyż niema w tym kierunku żadnej ustawy. A zresztą opieka nad ubogimi żydowskimi należy do gmin żydowskich. Powoływaliśmy się począwszy od r. 1924 na przepisy obowiązującej ustawy o opiece społecznej, zbywano nas zarzutem, iż Ministerstwo nie ogłosiło rozporządzenia wykonawczego, a temsamem ustawa nie obowiązuje. Psychoza jaka w naszej połaci panowała w stosunku do Żydów w pierwszych latach po odrodzeniu Polski, wrogie nastawienie endeckich w przeważnej mierze ojców miast były przyczyną owego negatywnego i wrogiego stanowiska, które od r. 1924 sprzeczne było z obowiązującą ustawą. Dopiero od r. 1926 zaczęły się zjawiać dodatkowe

przepisy tyczące się opieki społecznej i sposobu jej wykonywania. Ogłoszono prawotwórcze orzeczenia Najwyższego Tryb. Administ. stwierdzające, iż ustawa o opiece społecznej musi być wykonywana, mimo braku rozporządzenia wykonawczego. Wydawało się, że i w tej dziedzinie atmosfera zaczyna się oczyszczać, że ustaną dotychczasowe niesłychane i niebywałe stosunki, aby na wychowanie tutejszego obywatela trzeba było żebrać o pomoc zagranicą, gdyż jeszcze w r. 1927 ta pomoc wynosiła w naszej połaci kraju ponad 40% ogółu naszych wydatków.

W tym też czasie zaczynają zjawiać się zapowiedzi innego ustosunkowania się gmin do naszej pracy. W r. 1927 pokrywają samorządy 4½% naszych wydatków. W następnych latach stosunek się poprawia. Wr. 1928 na 7%, w r. 1929/30 na 15%, w r. 1930/31 na 16%. Lecz już w r. 1931/32 stosunek obniżył się na 15%, poczem następuje gwałtowna redukcja albowiem w r. 1932/33 wynosi subwencja samorządów tylko 9% naszego zapotrzebowania, w r. 1933/4 7%, a w obecnym roku tylko 3%. A jeśli weźmiemy cyfry absolutne to w r. 1927 wynosiła suma subwencyj samorządowych 74.021 zł., w r. 1930/31 — 176.571 zł., obecnie zaś spadła do 15.370 zł. 47 gr.

Trzeba się naprawdę bardzo opanować, aby spokojnie mówić o stosunku gmin samorządowych do naszej akcji.

Niema usprawiedliwienia żadnego dla tego niesłychanego, sprzecznego z literą i duchem ustawy o opiece społecznej ustosunkowania się wszystkich bez wyjątku samorządów naszej połaci kraju do akcji opiekuńczej nad dzieckiem żydowskiem. Już niejednokrotnie wskazywaliśmy na niesłychane upośledzenie dziecka żyd. w stosunku do dzieci innego wyznania. Podkreślaliśmy niejednokrotnie, iż wogóle opieka społeczna jest nienależycie wykonywana, że jest hańbą dla naszego pokolenia i dla ogółu naszego społeczeństwa, iż tyle dzieci bezdomnych znajduje się w naszych miastach i miasteczkach. Ale przecież istnieją lub są zakładane dla dzieci chrześcijańskich kosztem całego społeczeństwa, a więc i żydowskiego, zakłady sieroce gminne, bursy, internaty i t. p. A czy w całej Małopolsce Wschodniej znajdzie się choćby jedna gmina większa lub mniejsza, którąby począwszy od r. 1924 a więc od wejścia w życie ustawy o opiece społecznej powiedziała sobie, że jest jej obowiązkiem zająć się także losem dziecka żydowskiego, założyć jeśli już nie zakład, lub półinternat, to bodaj jakąś namiastkę tych instytucyj dla dziecka żydowskiego?

Mija 12 lat od ogłoszenia ustawy o opiece społecznej. Która z gmin w całej Małopolsce Wschodniej przez cały ten czas poświęciła choćby jedno tylko posiedzenie dla omówienia tego zagadnienia, która z gmin porozumiała się z lokalną gminą wyzn. żyd. co

do sposobu wykonywania opieki nad ubogimi żyd. i nad dzieckiem żyd.? Który z referentów tych wszystkich miast po zapoznaniu się z obowiązującą ustawą i literaturą nowoczesną odnoszącą się do wykonywania opieki społecznej — powiedział sobie, że istnieją w jego gminie i Żydzi i dzieci żydowskie i że jest elementarnym obowiązkiem jego zająć jakieś stanowisko w tej sprawie?

Być może, że ustawa o opiece społecznej, która stworzoną została poto, by nieść promyk wiary w ludzkość, otuchy i nadziei w masy, pogrążone w strasznej otchłani nędzy i beznadziei, jest dla samorządów „dura lex", bo tylko na nie nakłada ciężary. Ale czy wynika z tego, że można z tą ustawą wogóle się nie liczyć? Czy w ten sposób samorządy spełnią swą rolę, jako szkoła społeczno-państwowego życia dla obywateli?

Do kogo mamy mówić, do kogo apelować? Kto wreszcie ujmie się naszej krzywdy, kto wreszcie zapozwie i nas i panów rządzących samorządami przed swój sąd, wysłucha nas i wyda wyrok na tych, którzy wywołują w nas uczucie niemocy, bezbronności i zwątpienia, bo niema areopagu, któryby sądził tego rodzaju nieposzanowanie ustaw.

Skutki tego stanu rzeczy aż nadto widoczne są z cyfr, które mam przed sobą.

Gdy w r. 1927 wydawaliśmy na akcję opiekuńczą nad dzieckiem żydowskiem 1,623.965 zł. 17 gr., to w ostatnim roku mogliśmy wydać jedynie 414.556 zł. 20 gr. a więc tylko trochę ponad 25% tej sumy, podczas gdy liczba dzieci jest tylko o jedną trzecią mniejsza.

Ta rażąca dysproporcja między spadkiem liczby dzieci a zmniejszeniem sumy wydatków nie może być wynikiem jedynie potanienia kosztów utrzymania i ścieśnienia do ostatecznych granic wydatków administracyjnych. Świadczy ona o tem, iż ograniczyliśmy wszystkie wydatki, że w instytucjach naszych panuje chłód a niejednokrotnie i głód, że od lat nie przeprowadzano żadnych inwestycyj, choćby najkonieczniejszych, że krwawą pracą wznoszone budynki niszczeją, że od lat nie sprawiamy odzieży, bielizny, obuwia, że zużył się cały nasz inwentarz i że wygląd zewnętrzny naszych instytucyj i naszych dzieci zaczyna znów przypominać wygląd nie „domów dla sierót", które chcieliśmy mieć, ale schronisk ubogich.

Wina to wyłącznie samorządów, jeśli stan jest taki. Nie ich to zasługa, że jeszcze dziś 2.640 dzieci znajduje jaką taką opiekę, ale jest ich wyłączną winą, że nie spełniamy nawet części tych zadań, któreśmy od czasu wojny do niedawna spełniali, że tysiące dzieci żyje w najokropniejszych stosunkach i nie mogą znaleść żadnej pomocy. Mamy pełne prawo zarzucić wszystkim samorzą-

dom, że świadomie zamykają oczy na niedolę tysięcy dzieci żydowskich, że świadomie odgradzają się od rzeczywistości, chroniąc się pod parawan równowagi budżetowej. W najlepszym pod tym względem roku 1930/31 ogólna suma wszystkich subwencyj komunalnych wynosiła 176.000 zł. Czy uwierzy ktoś, że suma ta, nawet podwojona lub potrojona naprawdę zachwiać zdoła równowagę budżetową związków komunalnych na obszarze aż trzech województw?

Musimy więc w imieniu tysięcy dzieci, w imieniu tysięcy przyszłych obywateli tego Państwa domagać się, by władze nadzorcze raz wreszcie energicznie wkroczyły i położyły kres temu niesamowitemu stanowi rzeczy.

Wołamy i prosimy, by się to wreszcie raz stało, gdyż inaczej w najbliższym czasie runą wszystkie nasze instytucje i tysiące dzieci znajdą się na bruku. Będzie się potem biadać nad powiększeniem się zbrodniczego elementu, będzie się rzucać kalumnje na społeczeństwo żydowskie, ale jak dotychczas w historji, tak i w tym wypadku winę ponosić będzie kto inny, tym razem samorządy, które od chwili ogłoszenia ustawy o opiece społecznej nie chcą jej stosować o ile idzie o dziecko i ubogiego żydowskiego.

Dr. LEON GUTMAN.

Przewartościowanie dotychczasowych pojęć pedagogicznych.

(Dokończenie).

Najważniejszą misją szkoły jest uczyć młodego człowieka współżycia i wszelkich w jego skład wchodzących czynników. Szkoła bowiem jest pierwszą społecznością większą, jaką dziecko poznaje. Powinna więc nią być toto sensu, klasyczną społecznością, gdzie wszystkie zdrowe instynkty się rodzą, rozwijają, nie drogą czczego moralizowania i pouczania, ale drogą ich urzeczywistnienia w codzienności dnia. Sublimacja przejawów życia społecznego jest palącą wprost koniecznością, niski jego poziom jest winą — choć nie wyłączną — szkoły. Czego się tu nie nauczy młodzież w sensie społecznym, tego nigdzie już sobie nie przyswoi. Rodzina, jako pierwszy etap społeczności, tchnie pewnym egoizmem, szkoła może i powinna wznieść się wyżej. Szkoła nie może i nie powinna na żadnym odcinku uprawiać specjal-

nych nawyków. Jak długo bowiem stawiamy interesy stanowe szkoły ponad ogólnospołeczne momenty, wyrywamy jednostkę z całości i ją oglądamy, jak jakieś abstractum. W starym systemie szkolnym uczeń myślał tylko o sobie, utrwalał się w nim aspołeczny charakter i światopogląd, dostępny w przyszłości dla wszelkich politycznych tryków, operujących nienawiścią i żerujących na ludzkiej głupocie. Nawet świadectwa nie odgrywały tej roli, jaka im de facto przypada: nie rzeczowość, tylko nota wysuwała się na czoło fałszywie pojętej emulacji uczniowskiej. A w przyszłem życiu — „jego" indywidualne powodzenie, jako odpowiednik „jego" indywidualnej noty. Gdy się uwzględni i ten fakt, że starsze pokolenie było jeszcze bardziej przesiąknięte ideologją asocjalną — zrozumiemy, dlaczego nasza humanitas jest tak dolorosa. Urabiało się przekonanie, jakoby życie było areną walki, na której per fas i per nefas trzeba szukać własnej korzyści. Pojęcie kooperacji jest więc obce. Wychowanie, łączące się koniecznie z etycznym poglądem na życie musi zastąpić dotychczasową intelektualizację.

I nikt nie wynosił ze szkoły przyjemnych wrażeń. A gdy nawet potem następowało otrzeźwienie — było zapóźno, minęła radość życia, głęboko zagnieździł się żal i melancholja za utraconem dzieciństwem, sielskiem i anielskiem, które mogło stanowić żelazny fundusz w całości życia, a stało się bezprawnie utrapieniem. Bo z tą radością życia zanikła fantazja, optymizm, impuls, wytrącone przez myśl o jutrze, o partjach, o surowym nauczycielu, o nocie. Przebogate i piękne życie młodego człowieka wymieniała szkoła na grosze. Ten ruch życiowy zaszczepiony w dniach młodości, rozwijał się, jak bujny chwast i później, zamykając już dojrzałego człowieka w zespole sugestyj, pojmowanych jako absolutum, dręczących jego i innych. Definitum życia przesuwa się coraz dalej, coraz dalej, energja twórcza słabnie i im więcej dostosował się do wymogów szkoły o tak nieżyciowem nastawieniu, tem więcej cierpiał w życiu. Każdy z nas wie o tem dobrze z doświadczenia. Ci zaś, którzy zachowali swą indywidualność w dusznej atmosferze szkolnej — stali się dzielnymi ludźmi. Młodość musi być dla nas tem, czem jest w rzeczywistości; samocelem, nie przygotowaniem, nie negatywem, które należy jaknajprędzej przeżyć, jako coś niedoskonałego i zbędnego. I dziś bowiem żyje dziecko jeszcze w moralnej negacji swego jestestwa. Między nową a starą szkołą niema komunikacji. Inne jej cele inne jej drogi. Kto nie posiada zdolności wyrobionej do życia, ten niema żadnych zdolności wogóle, choćby wszystkie lekcje na pamięć cytował i znał kilka języków. Oto hasło, które należy wy-

pisać na murach nowej szkoły. Laik znajdujący się poza właściwą sferą życia pedagogicznego, nie zdaje sobie zazwyczaj sprawy z założeń, środków i celów nowoczesnej szkoły — której w rzeczywistości jeszcze niema, ale ku której zmierzamy bez ustanku. Jest on skłonny mierzyć możliwości wszelkich poczynań na terenie reform szkolnych miarą ilościową, tz. stosunkiem, jaki zachodzi każdorazowo między ilością pracy ucznia, a ilością dostarczanego mu materjału. Znane jest powiedzenie: dziś nie wymaga się tyle, ile przedtem — przyczem zależnie od charakteru i nastawienia jednostki oceniającej wypada dodatni lub ujemny osąd obecnej szkoły. W istocie jednak ośrodek zmian, jakim szkoła ostatnio ulega, leży na zupełnie innem polu i ażeby je należycie uchwycić, należy stosować miarę jakościową. Ta bowiem stanowi o wszelkich przesunięciach w zakresie programatycznym i dydaktycznym. Metoda reformowania nie jest bowiem zewnętrzna i mechaniczna, tylko wewnętrzna i chemiczna, nie przypadkowa, lecz funkcjonalna. Zmieniła się bowiem ideologja szkoły, gdy zmieniły się nasze wiadomości o dziecku i poglądy na życie. Z natury rzeczy nastąpiły liczne zmiany, które wyrwane z całokształtu nowej dynamiki życiowej nie dają wiernego obrazu nowego ducha szkolnego. On bowiem, a nic innego, jest regulatorem życia szkolnego, on też udzieli nam niezbędnych informacyj w każdym wątpliwym wypadku.

Wiek dziecięcy ongiś nie miał w sobie żadnych wartości, był przygotowaniem do dojrzałości i pod tym kątem widzenia układano program. Osią jego była dojrzała jednostka, która z założeń obcych dziecku z natury rzeczy narzucała mu swój intelektualistyczny punkt widzenia. Mało troszczyła się — nieświadoma długi czas tego faktu — że u dziecka najpóźniej rozwija się rozumowe zainteresowanie, a życie jego płynie wartkim nurtem uczuć i popędów, które w dużej mierze i na długo zabarwiają nader silnie i intelektualne zainteresowania. Jednostka starsza stawała się wzorem — idea, przyświecająca młodym, przekreślała tem samem wiek młody, jako coś, co należy szybko przezwyciężyć. Jedyne, co w młodym ceniła, była jego pamięć, jako koryto łączące młodego ze starym, dla uczuć i popędów młodych nie miała ani zrozumienia, ani zainteresowania. Tym korytem spływała ku młodym mądrość starszych, podawana jako stała wartość, zimna statytka urabiała fałszywe nastroje i wstrzymywała postęp, dla którego statyka jest zabójczą. Kształcąc pamięć przelewała masę wiadomości, które w większej części nie zajmowały młodych, a których pod przymusem się uczyły, przeważnie niechętnie. Kazała młodym patrzeć w przyszłość, kładąc mocne podwaliny pod bierność w każdym względzie. Sfera fizycznych, emocjonalnych i popędowych

efektów nie wchodziła w rachubę i nie mogła wchodzić, gdyż była autokratyczną. Unikał więc nauczyciel tych odcinków życia psychicznego, gdzie nie mógł rozkazywać, jako trudnych i dla jego autorytetu niebezpiecznych. Zadawalając się okolicznościowem wydrwiwaniem i bagatelizowaniem. To uzdolnienie intelektualne przybrano formę jakiegoś abstractum, odizolowano je jako coś rzekomo najcenniejszego od innych czynności duchowych, jako małowartościowych. Każda jednostka występowała z swym „rozumem“ oddzielnie, wyrywana z społeczności klasowej, również jako zespół lekceważonej. Nie miała szkoła poglądu na całość, nie mieli go potem i wychowankowie. Jej zasadę divide et impera przenosił każdy na swoją placówkę pracy, siejąc dokoła bez przesady nieraz zniszczenie — aż do wojen włącznie. Nie była szkoła ostoją postępu, zasadzającego się na roztropnym doborze zmian, ale twierdzą konserwatyzmu i tradycjonalizmu w ujemnem znaczeniu tego słowa, była laudatorem temporis acti.

Ideały nowej szkoły stanowią antytezę starej pod każdym względem. Niema między niemi kompromisu. W ośrodku nie stoi więcej wytwór umysłu, lecz żywy człowiek w ścisłym związku z otoczeniem, konkretny człowiek na tle społeczeństwa. Rozumiemy, że zdolności danego wieku fizjologicznego są dostosowane do jego potrzeb i że młody człowiek uczy się od wewnątrz, a nie z zewnątrz. Nie jest bowiem istotą niedoskonałą, niezupełnym człowiekiem dorosłym, ale posiada swoją samowystarczalność i autonomję. Wychowanie więc nie jest już tylko przygotowaniem do życia, ale jest — życiem. Tę prostą prawdę przyswajamy sobie, że nie żyjemy poto, aby się uczyć i myśleć, tylko myślimy, żeby umieć żyć. Ten pragmatystyczny punkt widzenia musi określać wszelkie nasze poczynania na terenie szkoły. Celem nie jest pluritas wiedzy, ale osobowość dziecka, kształtowana motorem umysłu, uczucia i woli. Z chwilą, gdy nie jakiś urojony aprioryzm intelektualny, ale żywy człowiek zajaśniał na terenie szkoły, zniknął tem samem szablon w stosunku do niego. Nie jest więcej numerem, pozycją w notesie, zobowiązaną do recytowania pewnego minimum wiadomości, ale celem, do którego naginamy program wychowawczy i dydaktyczny, a nie jego do programu! I wiemy, że posiada on obok intelektu i inne dyspozycje fizyczno-psychiczne, które trzeba kultywować, znikła jednostronność, praca nauczyciela często mechaniczna poprzednio zmieniła się w psychologiczną, nauczyciel stał się przyjacielem, doradcą, umiejącym, gdy trzeba i milczeć i uczyć się u młodych, zniknął sztuczny autorytet, zapanowała atmosfera współpracy i zgody zarówno w stosunku do kolegów, jak i nauczyciela. Ultima ratio nie jest już nota, ani obawa lub inne hamujące momenty, uczeń rozumie, że on jest

wartością, a nie sucha litera. Nie pojmujemy go więcej na tle przyszłości, on sam jest już pozytywem, jego racja bytu leży w nim samym. I pamiętamy o tem, że młodość stanowi poważny odsetek całego życia, nie wolno nam jej mącić nierozważnemi poczynaniami, bo ma swe prawa obok obowiązków. Styczność z życiem jest silna, bezpośrednia; poprzednio stał młody poza nawiasem życia, miał więcej milczeć i naśladować, dziś, gdy młodość jest wielkim wycinkiem życia — jest młody par inter pares.

Szkoła wpleciona w orbitę społeczną nie wyrywa jednostki z ogólnego schematu społecznego, widząc w niej pełnowartościowego człowieka, którego trzeba w pewnym względzie wyzwolić, ułatwiając mu przebycie odcinka na drodze życia bez zabijania w nim ducha aktywności i krytyki. Uczymy ją społeczności, jako podstawy przyszłego życia przez rozwój takich cech, jak koleżeństwo, współpraca, i t. d., które jednak w żadnej sytuacji nie mogą doznać załamania. Dbamy o samodzielność, o libertas cogitandi młodzieży, zwalczamy zaś bierność i iurare in verba magistri, umiemy stanąć poza nawiasem, gdy zajdzie potrzeba. Uczymy żyć życiem teraźniejszości, nie systemem przyszłości. Młodzież nie trapiąc się kwestją przyszłości, stopniowo w nią wrasta, łączy się z nią organicznie, nie ciąży nad nią fatum tego, co było i tego co będzie. Młodzież jest pozytywem! Ma poczucie swej wartości, swej siły moralnej, swej misji dziejowej.

I dlatego w nowej szkole panuje atmosfera radości, nauka staje się przyjemnością, zainteresowanie i potrzeba są jej sprężynami. Nauczyciel starej szkoły panował, miał nastawienie i poczucie władzy, siły, nowy natomiast służy — po części, jako servus servorum iuventutis.

Uspołeczenienie dziecka anormalnego nie jest niemożliwością!

Dzieci najbardziej upośledzone[1]).

Istnieją dzieci głęboko upośledzone przez los, dzieci obarczone dziedzicznie, które przychodzą na świat ze skażonem podłożem biologicznem, przejawiające wyraźne cechy niedorozwoju umysłowego i psychopatji, dzieci anormalne od urodzenia. Są to dzieci upośledzone zazwyczaj nietylko biologicznie, ale i społecznie — sieroty, wychowujące się bez matki i ojca u obcych ludzi lub w przytułkach, dzieci ulicy, które od najmłodszych lat zdane są na łaskę

[1]) Przedr. z Kurjera Porannego, Warszawa, 19. stycznia 1935.

losu, dzieci zapomniane i nieznane, pozostające bez opieki, nieleczone i niewychowywane, żyjące niewiadomo z czego, miewające częste konflikty z kodeksem karnym, uprawiające nierząd, żebrzące i włóczące się po ulicach wielkich miast. Dzieci te cierpią za winy niepopełnione, za cudze winy, które powołały do życia istoty małowartościowe fizycznie i psychicznie, nieprzygotowane do walki o byt, niemogące dać sobie rady w życiu codziennem. Dzieci najbardziej nieszczęśliwe, wymagające troskliwej opieki i specjalnego traktowania leczniczo-wychowawczego, mają prawo domagać się od społeczeństwa, aby o nich nie zapomniano. Społeczeństwo zaś ma obowiązek zajęcia się niemi. Wymaga tego zresztą interes całego społeczeństwa, dla którego niemoże być rzeczą obojętną szkoda wyrządzana przez te dzieci w wieku późniejszym, ich przestępczość i prostytucja, żebractwo i włóczęgostwo.

Rozpowszechniony jest pogląd, że dziecko anormalne psychicznie, niedorozwinięte i psychopatyczne, upośledzone moralnie, jest dzieckiem raz na zawsze straconem dla społeczeństwa z uwagi na rzekomo zupełną niepodatność na wpływy wychowawcze. Dzieci takie ze względu na ich wrodzone braki biologiczne uważa się za element całkowicie pozbawiony możliwości rozwojowych, za jednostki skazane od urodzenia na wegetację na poziomie wysoce prymitywnym. Dziecko niedorozwinięte umysłowo sprawia naogół wrażenie dziecka do tego stopnia tępego, że osiągnięcie wyższego stopnia rozwoju intelektualnego uważa się zazwyczaj za rzecz niemożliwą. Cechy psychopatyczne i upośledzenie moralne oceniane są podobnie — nie wierzy się zwykle w możność wyrównania tych braków, rozpatruje się je jako chorobę nieuleczalną, jako wrodzone kalectwo, na które niema żadnej rady.

Pogląd taki jest fałszywy. Pedagogika lecznicza już dawno przekreśliła tego rodzaju opinje, jako błędne i nieuzasadnione naukowo. Szkolnictwo specjalne może się wykazać nadspodziewanie dobremi rezultatami w przypadkach uważanych za beznadziejne. W rękach specjalistów lekarzy i wychowawców dzieci takie zmieniają się bardzo często nie do poznania. Jeśli niezawsze osiągają normalny poziom, to jednak najczęściej — poza przypadkami głębokiego upośledzenia umysłowego — mogą się nauczyć jakiegoś rzemiosła i pracować zarobkowo. Uspołecznienie dziecka zacofanego umysłowo i upośledzonego moralnie nie jest niemożliwością. Anormalność biologiczna nie musi pociągać za sobą niepoprawności w sensie społecznym.

Istnieje w pobliżu Warszawy w Otwocku zakład leczniczo-wychowawczy „Centos“ (kierownicy: dr. Z. Rosenblumówna i K. Łys), którego działalność jest interesująca nietylko dla wąskiego grona specjalistów. Wyniki pracy tej instytucji mają poważne zna-

czenie społeczne i powinny zainteresować każdego, komu nie jest obojętny los dziecka najbardziej upośledzonego.

Do zakładu tego, założonego przez Związek tow. opieki nad sierotami żyd. w Polsce, przyjmowane są dzieci: a) niedorozwinięte umysłowo (o ilorazie inteligencji nie poniżej 45), b) dzieci psychopatyczne zacofane umysłowo i c) dzieci moralnie upośledzone, u których upośledzenie moralne jest wynikiem częściowo zacofania umysłowego a częściowo złych warunków środowiskowych. Dzieci kierowane do tego zakładu — najczęściej przez wydział opieki magistratu m. Warszawy — pochodzą z najniższej warstwy społecznej: są to sieroty lub pół-sieroty, wychowujące się w fatalnych zazwyczaj warunkach środowiskowych, bez należytej opieki, z piętnem dziecka anormalnego. O rodzicach ich informacje są nader skąpe: ojciec najczęściej nieznany, pijak lub przestępca, matka umarła wkrótce po porodzie, nie zajmowała się dzieckiem, pracowała poza domem i t. p. O samych dzieciach znajdujemy zawsze podobnie brzmiące dane o ich niedorozwoju umysłowym, skłonnościach antyspołecznych, kradzieżach i włóczęgostwie, o trudnościach wychowawczych, jakie nastręczały od najwcześniejszego dzieciństwa, lenistwie, braku postępów w nauce.

Zakład ma więc do czynienia z dziećmi, które są uważane powszechnie za jednostki niepodatne na wpływy wychowawcze z uwagi na ich anormalność, a przytem przejawiające nader często tendencje antyspołeczne. Dziecko przybywające do zakładu sprawia niejednokrotnie wrażenie małego zwierzątka, którego wpływy kulturalne zupełnie ominęły. Dziecko takie zacofane umysłowo z cechami psychopatycznemi, nieuspołecznione i nieufne jest właśnie przedmiotem pracy garstki pedagogów, którzy postawili sobie za zadanie uczynić zeń dziecko jaknajbardziej normalne, nauczyć je nietylko czytać i pisać, ale i tego wszystkiego co wchodzi w zakres programu szkoły specjalnej, a nadewszystko nauczyć je pracować w określonym fachu, dać dziecku możność zarobkowania po wyjściu z zakładu. Dziecko takie trzeba nietylko uczyć, ale i uspołecznić, wpoić weń pewne zasady moralne, przyzwyczaić do życia w gromadzie, wyplenić cały szereg nawyków szkodliwych społecznie.

Pierwszy etap pracy to dokładne poznanie dziecka, badanie psychologiczne i lekarskie, systematyczna obserwacja zachowania się dziecka. Dzieci podzielone są na cztery grupy (3 grupy chłopców i 1 grupa dziewczynek) z wychowawcą lub wychowawczynią na czele każdej grupy. Są to poniekąd odrębne rodziny, zżyte ze sobą, w których panuje atmosfera serdeczności i ciepła, tak bardzo potrzebna dzieciom nieszczęśliwym. Stosunek wychowawcy do dziecka nacechowany jest intymnością i troskliwością: jest to system

„intymnego wychowania“, który wytwarza pomiędzy dzieckiem a wychowawcą serdeczny węzeł, stanowiący podstawę dla pracy pedagogicznej. Szczere zainteresowanie, jakie okazuje wychowawca dziecku, rodzinna ciepła atmosfera, stałe obcowanie personelu wychowawczego z dziećmi stwarzają warunki, umożliwiające zdobycie zaufania dziecka i odpowiedniego pedagogicznego oddziaływania na jego psychikę.

Dziecko stopniowo zaczyna stawać się cząstką pewnej społeczności, odczuwać związek z „rodziną“, brać udział w życiu gromady, dbać o wspólne dobro, wykazywać ambicję, aby jego grupa zasługiwała na pochwałę. Dziecko przyzwyczaja się do pełnienia pewnych obowiązków i odpowiedzialności za swoje czyny przed gromadą. W kółkach koleżeńskich i sportowych oraz gminie szkolnej rozstrzygane są przez dzieci różne konflikty i sprawy bieżące. Raz na tydzień wydawana jest gazetka szkolna, codziennie ukazują się „Nowiny dnia“, zawierające ciekawą i cenną pod względem wychowawczym rubrykę „kto pracuje a kto psuje“. Dzieci same oceniają i krytykują zachowanie się i postępy w nauce i pracy warsztatowej zarówno swoje jak i kolegów.

Dzieci otrzymują za dobre sprawowanie się specjalne punkty, notowane na tablicy widocznej dla wszystkich. Osiągnięcie takiego punktu wyróżnia dziecko, podnosi je w oczach własnych i całej grupy, toruje mu drogę do honorowego urzędu społecznego, stanowi bodziec do pracy nad sobą dla innych dzieci. Za największą ilość punktów, obliczanych co miesiąc, otrzymuje się nagrodę (bilet do kina, książkę i słodycze). Istnieją punkty grupowe i ogólnozakładowe — za wzorowe zachowanie się podczas posiłków, za nienaganne sprawowanie się bez bójek i wzajemnych skarg. Do najbardziej zaszczytnych nagród należy t. zw. „dzień samodzielności“ — udzielenie dzieciom prawa kierowania zakładem i pełnienia obowiązków wychowawcy w ciągu całego dnia. Dzień taki poprzedza zazwyczaj posiedzenie koła koleżeńskiego, na którem dzieci wybierają komisję organizacyjną, wyznaczającą „kierownika“ i „wychowawców“. Praca personelu pedagogicznego ogranicza się wówczas do roli obserwatorów i gości. Okazuje się, że dzieci upośledzone umysłowo umieją nawet pełnić pewne funkcje wychowawców i opiekować się młodszemi dziećmi, że wyroki, jakie zapadają na zebraniach koleżeńskich są konsekwentnie wykonywane, że dzieci te wykazują nieraz dużo inicjatywy i samodzielności.

Szkoła obejmuje cztery oddziały i jedną klasę obserwacyjną dla najmłodszych dzieci. Praca w klasie obserwacyjno-przygotowawczej polega na ćwiczeniu zmysłów, wyrobieniu koordynacji ruchów i wdrożeniu dziecka do planowych czynności. Sprowadza się ona głównie do gier i zabaw, pogadanek i robót ręcznych. Nauka w wyż-

szych klasach oparta jest na specjalnych metodach stosowanych w szkołach specjalnych, opracowanych z uwzględnieniem indywidualnych właściwości dzieci zacofanych umysłowo.

Praca w szkole trwa od 9-tej do 1-ej. Po obiedzie dzieci zatrudnione są w warsztatach (od 3-ej do 7-ej). Zorganizowane zostały cztery warsztaty: 1) dla dzieci najmłodszych, gdzie przeważają szycie i roboty szydełkiem oraz prace gospodarskie, 2) warsztat slöjdowy, mający na celu przedewszystkiem wdrażanie dzieci do systematycznej poważnej pracy, wyrobienie w nich sprawności, samodzielności i pomysłowości, 3) warsztat stolarski — placówka pracy fachowej, prowadzona przez instruktora stolarza, 4) pracownia bieliźniarska dla dziewcząt, obejmująca systematyczny kurs szwactwa i zdobnictwa (hafty, mereżki i t. p.).

Jeśli chodzi o rezultaty, osiągane w zakładzie, to powiedzieć można, że stoją one w rażącej sprzeczności z temi poglądami, które utożsamiają dziecko upośledzone z istotą całkowicie niepodatną na wpływy wychowawcze. Zdarzają się oczywiście przypadki, które pomimo wszystkich wysiłków pedagogicznych okazują się beznadziejne. Ale nie jest to zjawisko typowe i codzienne. Naogół praca wychowawców daje dobre rezultaty. Dzieci, które w chwili przybycia do zakładu sprawiały wrażenie istot głęboko upośledzonych, nie rokujących nadziei poprawy, po kilku latach przeobrażają się tak dalece, że mogą zostać zatrudnione w różnych warsztatach pracy i opuszczają zakład jako jednostki uspołecznione i zdolne do systematycznej pracy zarobkowej.

Oczywiście wyniki takie osiąga się po kilku dopiero latach. Trzeba długo i cierpliwie czekać na tego rodzaju zmiany. Należy wytrwale, nie zrażając się trudnościami w początkowym okresie, pracować nad uspołecznieniem dziecka upośledzonego umysłowo. Niejednokrotnie mało doświadczony wychowawca skłonny byłby może skapitulować przed trudnościami, ale doświadczenie zakładu wykazało, że rezygnować nie wolno. Trudności być muszą, ale mogą zostać wkońcu pokonane. Dziecko z początku kradnie jeszcze, jest agresywne i kłamliwe; nie ma do nikogo zaufania i myśli o ucieczce z zakładu. Dopiero stopniowo udaje się wychowawcy nawiązać bliższy kontakt z dzieckiem i zastosować odpowiednią metodę pedagogiczną celem uspołecznienia dziecka. Szablonowych, ogólnych zasad wychowawczych wogóle niema. Ścisła indywidualizacja jest najbardziej podstawową wytyczną w pracy pedagogicznej. To co dla jednego dziecka okazać się może zbawienne, to dla innego jest szkodliwe. Tylko pod jednym względem niema różnicy zdań między wychwawcami — działać trzeba nie przy pomocy surowych kar, bezwzględności i ścisłego przestrzegania przepisów porządkowych; dążyć należy raczej do tego, aby dziecko znajdując się w ser-

decznej atmosferze samo zaczęło poczuwać się do obowiązków, wynikających z regulaminu zakładu, aby wywołać istotną przemianę psychiki dziecka, a nie pozorne i powierzchowne zdyscyplinowanie, żeby przy pomocy czułej i troskliwej opieki kształtować zdrowe instynkty społeczne. Dziecko takie nie odrazu może nauczyć się pracować w szkole i warsztacie, tak samo jak nie odrazu może pozbyć się różnych szkodliwych nawyków. Dlatego też konflikty w zakładzie są na porządku dziennym. Trzeba umieć ustosunkować się do nich należycie i wykorzystać je dla celów wychowawczych. Należy umieć znaleść w poszczególnych wypadkach właściwą drogę, która zbliża nas do poznania intymnego życia wewnętrznego dziecka.

Przeglądanie kart indywidualnych tych dzieci i informacje, udzielone przez kierownika zakładu, zapoznają nas bliżej z metodą i z wynikami pracy wychowawczo-łeczniczej. Jest rzeczą zastanawiającą jak wiele zdziałać można w tej dziedzinie i jak duże możliwości tkwią w tych dzieciach, możliwości, o których nie zdajemy sobie zupełnie sprawy. Chłopiec, który z początku uważany był za niepoprawnego złodzieja, wykazuje po pewnym czasie zamiłowanie do pracy stolarskiej, zostaje jednym z najlepszych rzemieślników i przestaje zupełnie kraść. Po kilku latach wychodzi z zakładu jako samodzielny pracownik, zarabia na utrzymanie i nie wykazuje od dłuższego czasu żadnych skłonności przestępczych. — Dziewczynka zacofana umysłowo, psychopatyczna, z którą przez dłuższy czas nie można było zupełnie dać sobie rady, wybitnie nieuspołeczniona, przeobraża się tak dalece, że staje się opiekunką najmłodszych dzieci, pomaga w pracy kierowniczce warsztatu i oddaje duże usługi personelowi wychowawczemu w pracy pedagogicznej.— Włóczęga, który nie mógł pogodzić się zupełnie z regulaminem zakładu, po pewnym czasie zaczyna się dobrze czuć w nowem środowisku i w rodzinnej atmosferze swej grupy okazuje się chłopcem uspołecznionym o dużej inicjatywie i samodzielności. Skłonności do włóczęgostwa stopniowo zanikają, następuje ich sublimacja i przemiana społecznie pozytywna.

Dzieci zmieniają się, wyrównują się stopniowo ich braki intelektualne w pracy warsztatowej kształtują się ich zamiłowania zawodowe. Dziecko upośledzone umysłowo, psychopatyczne i zaniedbane moralnie po dłuższym pobycie w zakładzie przestaje być dzieckiem nieszczęśliwem, które napróżno czekało dotąd na dobre słowo i odrobinę ciepła. Ma teraz swoją rodzinę, oddanego mu wychowawcę-ojca lub wychowawczynię-matkę, jest cząstką pewnej społeczności, solidarnej i zżytej ze sobą, wyrasta w atmosferze, sprzyjającej normalnemu kształtowaniu się zasad i poczuć moralnych. Każde dziecko odczuwa głęboko swoje sieroctwo. Niższy

iloraz inteligencji nie jest w stanie przekreślić tej prawdy. Dziecku upośledzonemu umysłowo potrzeba jest narówni z dzieckiem normalnem serdeczności i troskliwości. Doświadczenie zakładu wykazało, że najważniejsze znaczenie w procesie uspołecznienia dziecka anormalnego posiada właśnie ścisłe związanie go z wychowawcą, wytworzenie swoistego klimatu rodzinnego w zakładzie, dobroć i serdeczność, okazywana dziecku w życiu codziennem.

Zakład wychowawczo-leczniczy w Otwocku posiada liczne braki techniczne, walczy stale z trudnościami finansowemi, nie rozporządza odpowiedniemi warunkami lokalowemi, które w tego rodzaju zakładzie odgrywają dużą rolę. Jeśli mimo to pochwalić się może dobremi rezultatami pracy, to dlatego, iż system wychowawczy, jaki stosuje, oparty został na słusznych i zdrowych zasadach, że oprócz fachowości i naukowego punktu widzenia panuje w zakładzie entuzjazm pracy, optymizm wychowawców, wiara w możliwości odrodzenia moralnego dziecka upośledzonego.

W każdym zakładzie wychowawczym najważniejszym czynnikiem, od którego zależą rezultaty pracy, jest osoba kierownika i wychowawcy. W skromnych ramach zewnętrznych można zdziałać bardzo wiele, o ile, oczywiście, nie uważa się bicia za wszechmocne lekarstwo na wszystkie bolączki pedagogiczne...

O losie dzieci upośledzonych umysłowo, dzieci najbardziej nieszczęśliwych, nie wolno zapominać. Pozostawione samym sobie dzieci takie są nietylko uciążliwym balastem dla społeczeństwa, ale i jego poważnymi szkodnikami. Uspołecznienie tych dzieci nie jest niemożliwością — należy się niemi zająć i oddać je w powołane ręce specjalistów, którzy mogą, jak widzieliśmy, zdziałać z niemi znacznie więcej, niż się naogół przypuszcza.

Stan.

BELA ROTTENSTREICH.

Rozważania teoretyczne o muzykalności dzieci.

Już od dawna wskazywano na konieczność badania zdolności muzycznych, twórczych i odtwórczych. I jedne i drugie odpowiadają na pytanie co do kryterjów muzykalności i niemuzykalności dziecka. Póki nie znaleziono drogi, by dziecko pchnąć do własnego uzewnętrznienia się muzycznego — jest prawie niemożliwem, by te najistotniejsze zdolności dziecka wykryć. Można to zauważyć, obserwując t. zw. „mruczka“ (Brummer). By takiego mruczka upo-

dobnić do reszty towarzystwa n. p. w klasie, nie wystarczy go uczyć śpiewania zagranych mu lub zaśpiewanych melodyj, lub trafiania głosem pewnych tonów, lecz trzeba wniknąć i zrozumieć drzemiące w nim potencjalnie zdolności muzyczne, które w właściwy tylko jemu sposób w nim się kryją. Psychologja zdobywa przez badanie zdolności muzycznych, możność wglądnięcia w wewnętrzne życie muzyczne dziecka. Jest pewien niezbadany związek między oryginalnością dziecięcego życia muzycznego a naszym panującym systemem tonów. Pedagogika muzyczna zdążyła już wyjaśnić praktycznie wiele kwestyj. W ostatnich 20-tu latach obalono dogmat osobnika „niemuzykalnego“. Z pytań, które najczęściej się spotyka w praktyce muzyczno-pedagogicznej najczęstsze i najważniejsze są:

1) Jak przedstawia się rozwój muzyczny od wieku przedszkolnego do uświadomionego życia estetycznego w szkole?

2) Jak odpowiadają zdolności muzyczne różnym okresom życiowym i płci, oraz ogólnym i specjalnym zdolnościom?

3 Czy istnieje jakaś granica między dzieciństwem a dojrzałością muzyczną?

4) Czy istotnie można mówić o dziecięcej twórczości?

5) W jakim stopniu dziecko przyswaja sobie ogólnie znany dorobek muzyczny?

6) Czy istnieje związek i jaki między odczuciem harmonji a poczuciem tonalności?

Nauka nie śmie zgodzić się z tem, że niektórzy ludzie są wogóle niemuzykalni, a z drugiej strony z tem, że każdy człowiek jest muzykalny. Jeżeli dotychczasowe badania psychologiczne i pedagogiczne wstrzymywały się od badania muzycznej istoty dziecka, to należy to tłumaczyć następującemi powodami: twórczość muzyczna dziecka jest bardzo trudna do ujęcia. Z łatwością można poznać zdolności językowe lub rysunkowe, albowiem dziecko mówiąc i rysując — pozostawia cenne dokumenty. Natomiast utopją jest, by dziecko wypisało lub wyrysowało swe myśli muzyczne, które więc nieutrwalone uciekają przed naszą obserwacją. Dotychczasowa droga do poznania tego istotnego życia muzycznego dziecka prowadziła przez obserwację naturalnego jego otoczenia, a więc domu, ulicy, szkoły i t. d. Dziecko zachowuje się naturalnie, jak długo czuje, że nie jest obserwowanem. Wtedy można podchwycić to zachowanie się, a wszystko, co dziecko swobodnie śpiewa, należy naytchmiast utrwalić. Obserwujący musi mieć słuch absolutny, t. j. zdolność pewnego rozpoznawania interwałów oraz dobrą pamięć, by bez błędu odtworzyć śpiewaną przez dziecko melodję. Są to warunki niezbędne dla pedagoga muzycznego. — Sytuacja jest utrudniona, gdy dziecko wie, że się je obserwuje. Wtedy ono albo zupeł-

nie umilknie, albo zachowuje się nienaturalnie, jego naiwność się rozprasza i całe zachowanie traci na bezpośredniości.

Powodem, dla którego nauka nie zajmowała się dotąd badaniem twórczych zdolności muzycznych jest to, że uważano dziecięce poczynania za tak mało oryginalne, że opierając się na nich, niczego nie można ustalić. Jest to powód mało ważny. Małe dziecko już w tym okresie, gdy mu matka w kołysce różne piosenki śpiewa, wrasta w pewien określony muzyczny krąg. Kołysanki i piosenki dziecięce wpadają do jego ucha. Przeżywa ono muzycznie już wtedy, gdy mówi lub woła. Otoczenie muzyczne dziecka wpływa już na pierwsze jego piosenki. Te pierwsze wytwory są tem lepsze i doskonalsze, im więcej się dziecku udaje zaczerpnąć z muzykalnych dorobków otaczającego świata i je sobie na własność przyswoić. Stopień tej doskonałości jest zależny od muzycznych zdolności danego osobnika, które są zapewne sprawą dziedziczną, a więc psychicznie i organicznie daną. Utwory dziecięce i młodzieńcze muszą być zawsze w całości traktowane i sądzone. Nie wolno się zrażać nieudanemi częściami.

Duże znaczenie odgrywa uczucie, co obserwujemy w przemówieniach, żądaniach, życzeniach, pytaniach i t. d. Można mówić o pewnej zasadniczej pierwotnej wokalności słowa, która się wzmaga, gdy dołącza się pewna rytmika, gdy do słowa mówionego dołączają się różne ruchy np. chodzenia, taktowania i wahadłowego kiwania się. Przy zmianie słowa mówionego w śpiewane te ruchy zyskują na miękkości i spokoju. Siła uczuciowości w mówieniu, nadto wokalizacja i rytm są pomostem prowadzącym od słowa do dźwięku.

Na uzdolnienie muzyczne składają się następujące składniki: podchwycenie i zapamiętanie melodji, rozróżnienie odległości dźwięków oraz ich zapamiętanie, wyczucie konsonansów i dysonansów oraz wyczucie rytmu. Przedewszystkiem głównemi składnikami są rytm, melodja i harmonja, ale nie są one tylko składnikami, są też same dla siebie odrębnemi postaciami. Zachodzi pytanie, czy dzieci mogą mieć absolutny słuch. O ile da się on zauważyć u jakiegoś dziecka, to zapowiada on bardzo wiele. Słuch absolutny w tym wypadku jest symptomem nietylko innych rozwiniętych już zdolności, lecz też innych nierozwiniętych jeszcze, a drzemiących dotąd potencjalnie w dziecku.

Gdy znajdzie się dziecko, które we wczesnym okresie dobrze i dokładnie odtwarza pewne melodje, to można je uważać za szczególnie wyposażone muzycznie. Średnio uzdolnione dzieci, nawet w wypadku, gdy wyuczyły się już pewnej melodji, z trudem tylko utrzymują się np. w oznaczonej melodji. Gdy dwoje dzieci śpiewa tę samą melodję, to każde z osobna śpiewa ją dobrze, ale nie wy-

czuwają, czy śpiewają jednakowo, czyli czy śpiewają w tej samej, czy też w innych tonacjach. Wskazuje to na to, że poczucie harmonji rozwija się po poczuciu melodji.

W ogólnym zarysie przedstawia się rozwój muzycznych zdolności w następującym porządku: rytm, melodja a w końcu harmonja.

LILA FRIEDLÄNDEROWA (Kraków).

Pedagogika psychologji indywidualnej — pro i contra.

1. Pedagogiczne założenia psychologji indywidualnej. — 2. Krytyka pedagogicznych założeń psychologji indywidualnej. — 3. Znaczenie optymizmu pedagogicznego psychologji indywidualnej. — 4. Rola psychologji indywidualnej w pedagogice.

1. Pedagogiczne założenia psychologji indywidualnej [1]).

a) Negacja dziedziczności psychicznej — wszechmoc wychowania.

Psychologja indywidualna, w swej najczystszej postaci [2]), twierdzi, że dziecko przychodzi na świat z psychiką niczem dziedzicznie nie obciążoną, poza prymitywnemi instynktami — kompletny surowiec. Nie jest to nowa teorja. Już w 17. wieku myślano podobnie („tabula rasa" Locke'a). Dziecko przedstawia materjał, z którego można wszystko zrobić. To „wszystko", pojęte oczywiście, jako suma wartości dodatnich, jest sprawą wyłącznie wychowania. Tak więc otwierają się przed pedagogiką niezmierzone horyzonty. Trzeba tylko umieć wychowywać, a przyszłość całej ludzkości, kultura, polityka, ustrój itd. spocznie w rękach wychowawców.

b) Poczucie upośledzenia i wynikający z niego pęd do znaczenia jako jedyne źródła trudności wychowawczych.

Człowiek jest istotą społeczną, obdarzoną instynktem społecznym. Wychowanie ma iść w kierunku popierania i rozwijania tego instynktu, ma przygotować pożytecznego członka społeczności. Napotyka ono na pozornie wiele trudności, które jednak wszystkie

[1]) H. Skorpil: „Zur Individualpsychologie" Ztschr. f. päd. Psych. 1931.
M. Löwy: „Schwerererziehbarkeit und Verwahrlosung als Minderwertigkeitskomplex" ibid.
L. Chmaj: „Teorja pedagogiczna psychologji ind." Ruch Pedagog. 1930.

[2]) Już w gronie samych zwolenników psychologji indywidualnej wystąpili niektórzy (np. Allers) z pewnemi ustępstwami na rzecz dziedziczności. Jest to jednak tylko niewielki odłam, większość obstaje przy całkowitej negacji dziedziczności.

stanowią tylko różne formy jednego, stale się powtarzającego, czynnika: poczucia upośledzenia i wyrastającego z niego pędu do znaczenia.

Poczucie upośledzenia budzi się u każdego małego dziecka naskutek jego zetknięcia się ze światem dorosłych, z których każdy przewyższa je siłą i znaczeniem. Wyrasta więc w niem pragnienie dorównania innym, przewyższenia ich, wyróżnienia się. Im słabsze i bezsilniejsze czuje się dziecko, tem potężniejsze jest to pragnienie wyrównania, odznaczenia się. Jeśli poczucie upośledzenia jest zbyt silne, rozwinięte jeszcze przez wadliwe wychowanie, dziecko staje się nieśmiałe, lękliwe, skryte i stroni od innych. Taki też człowiek z niego wyrasta. Jeśli zaś przeważy w niem pęd do znaczenia, będzie ono nieznośne, tyrańskie, agresywne, będzie się starało zawsze przewodzić i narzucać swą wolę innym. I pierwsza i druga reakcja wypacza instynkt społeczny — odsuwa jednostkę, od owocnej pracy społecznej.

To są jedyne przeszkody, na jakie w najrozmaitszych formach natyka się wychowanie, prowadzące dziecko ku społeczności. Z temi przeszkodami ma ono walczyć.

c) Wczesne kształtowanie się planu życiowego — teleologiczny punkt widzenia psychologji indywidualnej.

W związku z mniejszem łub większem poczuciem upośledzenia, z mniejszym lub większym pędem do znaczenia, w związku z tem, jak środowisko i wychowanie wpłynęło na oba te czynniki, kształtuje się w pierwszych latach „plan życiowy“ dziecka, zaznacza się pewna linja wytyczna rozwoju, pewien styl. Proces ten przebiega w podświadomości dziecka, a choć wyznacza cel i sens całego późniejszego życia, często nie uświadomi mu się wogóle nigdy. Dlatego największe wychowawcze znaczenie mają pierwsze lata dziecka, kiedy ten podświadomy stan życiowy nie jest jeszcze ustalony. Pierwszem zadaniem wychowawcy jest wniknąć i odgadnąć ukryty plan i cel dziecka — a potem z punktu widzenia tego celu jasne staną się trudności wychowawcze, na jakie się natknie i łatwe do usunięcia.

Tak więc psychologja indywidualna, która neguje całkowicie teorję dziedziczności — częściowo tylko zbliża się do przeciwstawianej tamtej teorji środowiska (Taine, 19. w.). Teorja środowiska bowiem rozpatruje kształtowanie się charakteru pod naciskiem wpływów zewnętrznych z punktu widzenia kauzalizmu (przyczynowości), t. zn. uważa środowisko za przyczynę, a charakter i postępowanie za skutek; zaś psychologja indywidualna patrzy na to z punktu widzenia teleologji (celowości): środowisko (a więc i wychowanie) wyznacza podświadomy cel, zaś

charakter i postępowanie są to środki do tego celu wiodące i tylko z punktu widzenia ukrytego celu zrozumiałe. Chcąc zmienić (wychować) charakter, trzeba zmienić cel. Kiedy zachodzi taka potrzeba? Gdy cel leży na linji szkodliwej dla społeczności, gdy pęd do znaczenia wyrosły z wyolbrzymionego poczucia upośledzenia, przerasta intenzywnością swych dążności wrodzony instynkt społeczny.

d) Umacnianie (Ermutigung) jedynym i ostatecznym środkiem wychowawczym.

Aby zmienić fałszywy ceł życiowy dziecka, względnie dopomóc do ukształtowania się pożądanego (społecznego) celu, musi wychowawca dążyć do usunięcia lub przynajmniej do ograniczenia poczucia upośledzenia. Stanie się to przez umacnianie w dziecku jego wiary we własne siły i możliwości. Dziecko jest tak długo niepewne siebie, jak długo nie przekona się, że zdolne jest do pewnego wysiłku i pokonania przeszkody. Jeśli więc podsunie mu się jakieś zadanie wymagające wysiłku, a nie przekraczające sił i zachęci się je umiejętnie do rozpoczęcia go i przeprowadzenia do końca — dziecko przekonuje się dowodnie, że jest do czegoś zdolne i zaczyna poznawać swą wartość. Takie, systematycznie przez wychowanie stosowane „umacnianie“ dziecka prowadzi samo przez się do ograniczenia poczucia upośledzenia, do wiary w swą wartość i pozwala, by normalny, nieprzerośnięty pęd do znaczenia szukał sobie ujścia w pożytecznej, twórczej pracy społecznej. Umacnianie więc ma wychowawczo podwójne, jednako wielkie, znaczenie: indywidualne, dla jednostki, którą pozbawia hamującego, przykrego kompleksu — i społeczne, ponieważ skierowuje naturalny pęd w użyteczne łożysko. Jak każda metoda, stosowana w praktyce, wymaga oczywiście znajomości pewnej techniki postępowania wychowawczego.

To są więc główne pedagogiczne założenia psychologji indywidualnej. Uderza wielka ich prostota i optymizm. Gdyby zdołały wytrzymać krytykę, poprowadziłyby w praktyce do odrodzenia ludzkości.

2. Krytyka pedagogicznych założeń psychologji indywidualnej [3]).

ad a).

Na podstawie najnowszych badań jest dziedziczność dzisiaj nietylko płodną hipotezą, ale faktem naukowo stwierdzonym (cho-

[3]) S. Skowron: „Dziedziczność i wychowanie“ Ruch Pedagogiczny 1930.
S. Skowron: „Zagadnienie dziedziczności u bliźniąt“ Ruch Ped. 1933.
E. Kretschmer: „Ludzie genjalni“ Warszawa 1934.
H. Schaubert: „Zur Bedeutung der Indyvidualpsychologie für die Erziehung Verwahrloster“ Ztschr. f. päd. Psych. 1934.

dzi tu o dziedziczność psychiczną, bo fizycznej psychologja ind. wcale nie kwestjonuje). Dziedziczy się po przodkach — w różnych kombinacjach i z najrozmaitszemi przeskokami — nie gotowe cechy, ale zawiązki cech, skłonności, które mogą się rozwinąć lub zaniknąć. Dla pedagoga-praktyka są to rzeczy z codziennego życia i doświadczenia znane i niezbicie pewne. Człowiek w swojej duchowej postaci jest produktem nietylko samych swych właściwości wrodzonych, lub samego tylko środowiska. Z jednej strony posiada on wrodzoną zdolność oparcia się pewnym określonym wpływom zewnętrznym — z drugiej zaś strony niektóre skłonności wrodzone podlegają do pewnego stopnia modyfikacjom pod wpływem środowiska. W granicach tych wrodzonych skłonności decyduje środowisko i wychowanie — poza nie jednak wyjść nie może. Temperamentu (wrodzonego usposobienia) dziecka nie zmieni żadne wychowanie — jest on dziedzicznie określony. Jeśli chodzi o intelekt, to z różnorakich środowisk wychodzą często równie wielkie inteligencje i naodwrót, ze środowiska, sprzyjającego rozwojowi umysłu mogą wyjść niskie umysłowości. Czemże to wytłumaczyć, jeśli nie dziedzicznością? Najjaskrawiej i najdobitniej występuje zagadnienie dziedziczności u osobników patologicznych. Potomkowie rodziców upośledzonych psychicznie zawsze stoją duchowo poniżej normalnego poziomu. Z drugiej strony zjawisko genjuszu nie da się absolutnie wyjaśnić samym wpływem środowiska lub wychowania — gdyby bowiem te czynniki wystarczały, nic nie stałoby na przeszkodzie założeniu „hodowli" genjuszów.

Dowodów słuszności teorji dziedziczenia możnaby tak przytaczać bez końca. Wystarczy jednak tych kilka, by uznać, że psychologja indywidualna nie może się ostać ze swoją absolutną negacją dziedziczności. Trudno — granice, jakie psychologja indywidualna zakreśla możliwościom wychowawczym, a raczej: rzekoma bezgraniczność tych możliwości, musi się zredukować do r o z w i j a n i a   w r o d z o n y c h   s k ł o n n o ś c i   p o ż ą d a n y c h   i   n e u t r a l i z o w a n i a   s z k o d l i w y c h. Jeszcze zawsze będzie to ogromne pole dla działania wychowawczego.

a d b).

Drugie założenie psychologji indywidualnej wypływa z pierwszego i razem z pierwszem musi, jeżeli nie upaść, to w każdym razie znów ograniczyć swój zasięg. Czy naprawdę źródłem wszelkich trudności dla wychowania uspołeczniającego jest tylko poczucie upośledzenia, zjawiające się niezależnie od dziedziczności? Badania wykazały, że istotnie w znacznej ilości wypadków utrudnionego wychowania występuje poczucie upośledzenia, lub przynajmniej warunki pociągające za sobą to poczucie; że jednak prze-

ważnie występuje ono tylko obok czy nawet w następstwie skłonności wrodzonych. Ciągle nanowo stwierdza się u zbrodniarzy i osobników zmarniałych odziedziczone uszkodzenia umysłu lub woli. Moment środowiska działa oczywiście też, ale niezawsze jest decydujący. Są ludzie, którzy wzrastają w szkodliwem środowisku, a mimo to nie marnieją i żyją społecznie — i naodwrót. Musi więc być wrodzona jakaś s k ł o n o ś ć d o a s p o ł e c z n e g o r o z w o j u, by ten pod wpływem środowiska nastąpił. Tam, gdzie taka skłonność istnieje, tam poczucie upośledzenia pogłębi ją i ukształtuje. Czasem — ale tylko czasem, wystarczy samo poczucie upośledzenia.

Może więc ono być źródłem trudności wychowawczych, jak i inne czynniki, dziedziczności lub środowiska, ale nie stanowi absolutnie tej jedynej i ostatecznej przyczyny, jak to przyjmuje psychologja indywidualna.

a d c).

Czy rzeczywiście już w pierwszych latach, czy nawet w pierwszym roku życia dziecka wykształca się ów c e l, decydujący na całe życie? I czy wogóle taki cel się wytwarza? Jest to conajmniej problem. Może tak, a może nie. Ani jedno, ani drugie nie da się udowodnić — jak wogóle przy teleologicznym punkcie widzenia wszystko wisi potrosze w powietrzu. A więc inaczej trzeba może tę kwestję postawić: czy dla praktyki wychowawczej przyjęcie tej hipotezy za fakt ma decydujące znaczenie? Czy ułatwia wychowywanie?

Mojem zdaniem właśnie zanadto ułatwia i upraszcza sprawę, która wcale nie jest prosta. Każde postępowanie dziecka można wyjaśnić jakimś hipotetycznym, dowolnym celem. Ta dowolność właśnie kryje w sobie niebezpieczeństwo. Gdzież sprawdzian, że trafnie odgadło się cel? Nie tak postępuje lekarz, który bada źródło choroby, nie tak budowniczy, budujący od fundamentów i nie tak ogrodnik, który zaczyna od nasienia i korzonka. Dlaczegoż wychowawca zamiast zbadać przyczyny zła i usunąć je jako korzenie tego zła, ma dopiero doszukiwać się jakiegoś — może sztucznego — celu?

Kwestja tego celu jest właśnie najdrażliwszym punktem teorji psychologji indywidualnej, ponieważ nie da się naukowo rozstrzygnąć ani pozytywnie ani negatywnie. Wisi w powietrzu.

Praktyka pedagogiczna może się jednak bez niej obejść. Niezależnie od tego, czy dziecko ma jakiś cel, czy nie, wychowawca może się starać podsunąć mu cel społecznie użyteczny, a zaspakajający dążność do znaczenia. Uniknie w ten sposób sztucznie naciąganych interpretacyj.

a d d).

W teorji umacniania leży jądro i siła psychologji indywidualnej. Jest to bowiem niewątpliwie punkt bezsporny. Nie jest ono wprawdzie, jak chce psychologja indywidualna, jedynem i uniwersalnem lekarstwem na wszystkie trudności wychowawcze, skoro nie wszystkie te trudności wynikają z poczucia upośledzenia. Stosować umacnianie można jednak zawsze. Jest to bowiem jeden z niewielu środków wychowawczych, który jeśli nawet nie pomoże, to w żadnym razie nigdy nie zaszkodzi. W wielu wypadkach zaś — tam mianowicie, gdzie naprawdę mamy do czynienia z poczuciem upośledzenia, czyto u dzieci, czy u dorosłych — tam działa zbawiennie.

Można więc teoretycznie zarzucać psychologji indywidualnej bardzo wiele, ale dla praktyka ten najniewinniejszy ze środków przedstawia nieocenioną wartość.

3. Znaczenie optymizmu pedagogicznego psychologji indywidualnej [4]).

Pedagogiczne założenia psychologji indywidualnej zmierzają do tego, by nastawić specjalnie wychowawcę do jego zadań, by rozszerzyć teren działania psychoterapji i pedagogiki i dać im szerokie i otwarte horyzonty. Przez całkowite odrzucenie teorji dziedziczności chce psychologja indywidualna możliwie rozszerzyć granice pedagogiki, ba, wogóle je usunąć, by uwolnić ją od wszelkiego zacieśnienia jej możliwości. Wskutek tego, pedagogicznemu pesymizmowi, wynikającemu z czystej teorji dziedziczności, przeciwstawia psychologja indywidualna skrajny pedagogiczny optymizm, który ma dać wychowawcy niewzruszoną wiarę w możliwość wychowania każdego człowieka i zmienienia każdego charakteru. Nie ulega wątpliwości, że takie nastawienie wychowawcy ma ogromne znaczenie dla skutków wychowawczych jego pracy. Dobrzeby więc było w granicach możliwości utrzymać ten optymizm. Czy jest to możliwe?

Bezwzględnie tak. Teorja dziedziczności w swej dzisiejszej postaci, jako teorja wrodzonych nie konieczności rozwojowych, ale tylko pewnych zawiązków, które w pewnych granicach dają się przez wychowanie tłumić lub rozwijać — ta teorja pozostawia jeszcze zawsze wiele miejsca dla optymizmu wychowawczego, nie pozbawiając go równocześnie realnych, naukowych podstaw. Wychowawca musi znać granice swych możliwości — ale w tych

[4]) Por. mój artykuł p. n. „Optymizm w wychowaniu“ — Dziecko i Matka 1934.

granicach powinien w te możliwości wierzyć. Bez wiary niema owocności pracy. Psychologja indywidualna, choć myli się w wielu swych założeniach, najzupełniej trafnie ocenia znaczenie optymizmu w wychowaniu.

4. Rola psychologji indywidualnej w pedagogice.

Zdaje mi się, że rola psychologji indywidualnej w pedagogice wynika już sama z dotychczasowych rozważań: jako teorja pedagogiczna nastręcza zbyt wiele punktów do zaczepienia, by mogła się utrzymać bez licznych zastrzeżeń ograniczających i osłabiających. Natomiast jako metoda leczniczo-wychowawcza, jako czysty sposób postępowania praktycznego, ma ogromne znaczenie dla teorji i pedagogiki. Spełnia bowiem w zupełności naczelne przykazanie lecznictwa: primum non nocere — przedewszystkiem nie szkodzić.

Otóż psychologja indywidualna jako metoda napewno zaszkodzić nie może — natomiast w wielu wypadkach pomaga. I w tem leży jej wielkie znaczenie.

Oceny.

ALINA LAN.

Pamiętnik matki.

Janina Mortkowiczowa, autorka książek dla młodzieży i znana tłumaczka napisała również rzecz o dzieciństwie swej córki, pisarki Hanny Mortkowicz-Olczakowej. — „Anulka czyli osiem lat życia dziewczynki" nazywa się ta książka o radosnem bytowaniu małego stworzenia w atmosferze dostatku i kultury.

W rodzinie państwa Mortkowiczów istniały szeroko zakrojone tendencje do poznawania przejawów dziecięctwa. Ciotka Anulki badała z notesem w ręku zakres pojęć i obraz świata swej kilkuletniej siostrzenicy. Ciekawe są niektóre odpowiedzi małej.

— Co to jest śnieg?

— Śnieg fruwa, ma białe skrzydełka i wylatuje z małych gniazdek na dachu.

Albo: Co to są psy?

— Psy mają skórę i włosy, mają ogony, mają uszy, ale nie takie, jak dzieci, tylko takie jak koty. Psy szczekają: ham, ham!

Systematyczne rozpytywania się ciotki znudziły dziecko, aż zbuntowało się; nie chciała odpowiadać, kończąc owe badania rezo-

lutnem: „Ty sama wiesz, a jak jesteś taka stara i nie wiesz, to ja ci nie powiem.“

Ręka matki nakreśliła z czułością wspomnienia o słonecznem dzieciństwie swej małej. Etap po etapie: najwcześniejsze bajki, pierwsze wakacje nad morzem, reakcje dziecka wobec otoczenia, fantastyczne rysunki czterolatki, dąsy i gniewy dziecinne · pierwsze nauki, wszystko to skrzętnie i pieczołowicie zebrała Janina Mortkowiczowa w swej książce. Karty „Anulki“ przepojone są uczuciem, jednak jest w nich również wiele obserwacyj, misternie wplecionych w tok opowiadania przez matkę-psychologa. Niema tu odkryć rewelacyjnych, któreby obalały nasze dotychczasowe wyobrażenia o dzieciństwie, są natomiast po mistrzowsku uwypuklone rzeczy charakterystyczne. Unikając refleksji, autorka podaje w swobodnym toku narracji prześliczne „przyczynki“ znamienne dla popędów dziecka i dla jego mentalności.

Już w dziecinnych latach Hanny Mortkowicz-Olczakowej pojawia się u niej zdolność przetwarzania wrażeń na swoisty sposób ekspresji. Mała Anulka już wcześnie okazywała talenty w dwu kierunkach: rysowała i układała wierszyki. Ze względu na przemłody wiek autorki niektóre z tych strofek zadziwiają aż swym melodyjnym układem:

Ciemna noc, jasny dzień,
Dzwoni w swe dzwoneczki,
A wraz z nią do chóru
Śpiewają ptaszeczki...

Oto pacyfistyczny wiersz dziewczynki:

Nie chcę, nie chcę być żołnierzem
Każdy dzień tak w roku,
Dusić się za tym kołnierzem
Szablę mieć przy boku.
Nie chcę ludzi ja zabijać
Bo ich kocham wszystkich
A jak ich zabijać muszę
Szlocham, aż się duszę.

Pełne swoistego wdzięku są ilustrujące książkę naiwne rysunki Anulki, rzutujące na papier świat z punktu widzenia infantylnej perspektywy. Niezwykle ciekawy moment wydobywa na jaw Janina Mortkowiczowa odnośnie do genezy tych malarskich zapędów swej córeczki. Ktoś zapytał raz Anulkę dlaczego rysuje wciąż dzieci na swych obrazkach. Bo ja nie mam siostry, ani brata — odpowiedziała mała — i muszę mieć kogoś do zabawy. Ta odpowiedź troskliwie chowanej dziewczynki rzuca pewne światło na poczynania dorosłej Hanny Mortkowicz-Olczakowej. Jak wiadomo autorka powieści z lat rozwojowych „Gorycz wiośniana“ napisała również

szereg książek dla dzieci, zdobionych własnemi rysunkami jak „Dzień Krzysi“, „Dzień Jędrusia“ i „Trzydziestu kolegów z całej Polski“. Kto wie, czy jednem ze źródeł aspiracji artystycznych pisarki nie jest właśnie owa samotność dziecinna jedynaczki, która w słonecznej atmosferze domu rodzinnego odczuwała głód świata i ludzi.

Książki tego typu co „Anulka czyli osiem lat życia dziewczynki“ stanowią gatunek przemawiający do specjalnego typu czytelników. Jest w nich beletrystyczna forma i jako takie, mogą ze względu na temat być ciekawą lekturą dla matek; jest w nich również sporo materjału mogącego zainteresować syntetyków nauk humanistycznych.

Niewątpliwie przez karty tej książki przewija się sporo zagadnień zahaczających o psychologję rozwojową. Równocześnie rzecz tego rodzaju jest niezwykle ciekawym dokumentem dla socjologa kultury.

Rozwój teoretycznej psychologji dzieciństwa, jaki miał miejsce w ostatnich dziesięcioleciach, a równocześnie wybicie się na pierwszy plan w naukach humanistycznych społeczno-socjologicznych wytycznych, domagają się rozpatrywania pewnych zagadnień z punktu widzenia obu tych dziedzin wiedzy. Nie wystarczy już jednostkowa psychologja rozwojowa, coraz bardziej odczuwa się potrzebę rozumienia pewnych rzeczy w związku z ich środowiskiem rodzinnem i społecznem. Jedną z najciekawszych dziedzin naukowych, jest tworząca się obecnie socjologja dzieciństwa.

Pamiętnik jednej matki, nawet znakomicie napisany, stanowi dla badań tego rodzaju znikomą wartość. Do innych źródeł mogących się przydać w tej dziedzinie należą rzeczy autobjograficzne z lat dziecinnych czyli literatura wspomnieniowa, jednak wartość ich dla teorji naukowych jest z punktu widzenia psychologicznego bez wątpienia inna, choćby dlatego, że wspomnienia osoby dorosłej o jej dzieciństwie różnią się znacznie od obserwacji czynionych na dziecku przez jego otoczenie. Dlatego też byłoby rzeczą pożądania godną, aby książki tego typu co „Anulka“ były u nas zjawiskiem częstszem. Oczywista pojawienie się pamiętników o dzieciach innych sfer byłoby niezwykle interesujące. W szczególności okazuje się potrzeba książek tego typu obrazujących życie dzieci proletarjackich. Wobec tego, że matkom ze sfer robotniczych czy też rzemieślniczych, często na skutek braku wykształcenia, za wielki trud by sprawiło napisanie pamiętników tego rodzaju, ciekawe obserwacje z tej dziedziny mogłyby zebrać nauczycielki i wychowawczynie w sierocińcach i przedszkolach.

Jest w książce Janiny Mortkowiczowej między innemi pewna zastanawiająca historja. Pewnego lata lubiła Anulka siadać w swoim

kącіku za firanką i wmawiać w siebie, że ona wcale nie jest córką mamy i tatusia, ani żadną Anulką. Że ją odebrali Cyganom, że jest przybłędą, że nikt nie zna jej rodziców i dlatego wszyscy ją prześladują, nikt jej nie lubi i nie chce się z nią bawić. W takich chwilach mała popłakiwała sobie gorąco nad tem, że jest przybłędą i popychadłem.

Biorąc pod uwagę fakt, że Anulka tego lata przebywała w otoczeniu starszych od niej dzieci, które obojętnością zbywały jej ochotę zbliżenia się, można łatwo zrozumieć, jak się podobne fantazje zrodziły w duszy małej dziewczynki. Z punktu widzenia psychologji społecznej wartoby zestawić analogiczne rojenia dzieci proletarjackich, któremi matki nie opiekują się tak pieczołowicie, jak otoczenie Anulki. U tych często pojawiają się odnośnie do ich rodziców fantazje in plus, te wyobrażają sobie często, a nawet opowiadają, że ich matka nie jest praczką, że dawniej była panią, ale teraz tymczasem pomaga właścicielowi pralni. Należałoby też zebrać fantazje dzieci nielegalnych, nie znających swych ojców, czy też myśli sierót o wcześnie odumarłych rodzicach.

Jasnem jest, że taka monografja dziecięca, jak „Anulka czyli osiem lat życia dziewczynki" przyda się w pierwszym rzędzie teoretykowi literatury, który zechce napisać studjum o osobowości pisarskiej Hanny Mortkowiczówny.

Kronika.

WALNY ZJAZD OKRĘGOWEJ ŻYDOWSKIEJ RADY SIEROCEJ W STANISŁAWOWIE.

Dnia 3. lutego br. odbył się w wielkiej sali Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Stanisławowie Walny Zjazd Okręgowej Żydowskiej Rady Sierocej na Województwo Stanisławowskie. Na porządku dziennym znajdowały się następujące sprawy: 1) Odczytanie protokołu ostatniego Walnego Zjazdu, 2) Wybór Prezydjum dnia, 3) Sprawozdanie z działalności Okręgowej Żydowskiej Rady Sierocej za lata 1929—1934, 4) Sprawozdanie Komisji Rewizyjnej, 5) Plan pracy na przyszłość, 6) Zmiana §§. 14, 17 i 19 statutu, 7) Wybór Egzekutywy, Komisji Rewizyjnej i Sądu Polubownego, 8) Wnioski i interpelacje.

Obecni byli na Zjeździe członkowie ustępującej egzekutywy, a ponadto delegaci z Tłumacza, Kołomyji, Stryja, Delatyna, Wojniłowa i Doliny, tudzież delegaci wszystkich stanisławowskich instytucyj, a mianowicie Domu sierót, Bursy rzemieślniczej dla chłopców, Bursy dla dziewcząt i miejscowej Żydowskiej Rady Sierocej. Ponadto zjawili się na Zjeździe reprezentanci miejscowych orga-

nizacyj, a w szczególności p. Dr. Anzelm Halpern imieniem Stow. B'nai B'rith, p. Kalmusówna imieniem Stow. „Wizo".

Jako delegat Urzędu Wojewódzkiego obecnym był na Zjeździe p. Radca Dr. Olszański. Radę i Zarząd Gminy Wyznaniowej Żydowskiej reprezentowali pp. Rubel i Seibald. Centralny Komitet Opieki nad żydowskimi sierotami i opuszczonemi dziećmi we Lwowie wysłał na Zjazd delegata w osobie p. Dra Józefa Kohna. Od Związku Towarzystw Opieki nad żyd. sierotami „Centos" w Warszawie nadeszła na Zjazd depesza z życzeniami owocnych obrad.

Zjazd zagaił Przewodniczący ustępującej egzekutywy p. Dr. Karol Halpern witając zebranych przedstawicieli Władz i instytucyj oraz delegatów. Następnie mowca poświęcił gorące wspomnienie zmarłym w czasie od ostatniego zjazdu współpracownikom Rady Sierocej: Drowi Schärfowi, Drowi Zeghauserowi z Rohatyna, Apt. Lempertowi z Wojniłowa i Aschkenazemu z Kołomyji. Pamięć powyższych, ofiarnych pracowników w dziedzinie opieki nad dzieckiem uczcił Zjazd przez powstanie, co polecono uwidocznić w protokole.

Po odczytaniu protokołu ostatniego Walnego Zjazdu, Zjazd ukonstytuował się wybierając przewodniczącym dnia p. Dra Karola Halperna i powołując ponadto do Prezydjum p. Drową Hutschneckerową z Kołomyji i Prof. Sandeka ze Śniatyna.

Z koleji przewodniczący przechodzi do sprawozdania z działalności ustępującej egzekutywy Rady Sierocej. W referacie swym podnosi przedewszystkiem fakt, iż dzięki intenzywnej i ofiarnej pracy tak Rady Sierocej jak i wszystkich miejscowych działaczy zdołano mimo wzrastające trudności utrzymać dotychczasowy stan posiadania, tak, iż z szeregów organizacyjnych nie ubył ani jeden zakład ani też nie zmniejszyła się liczba placówek opieki pozazakładowej. Szczególnych starań dokładała egzekutywa około utrzymania i rozbudowy zakładu sierót w Wojniłowie, który służy potrzebom całego Województwa. Także w dziedzinie kolonji letnich zapisać należy na dobro ustępującej egzekutywy bardzo poważne plus a mianowicie likwidację kolonji w Diłoku i przeniesienie jej do Pasiecznej, gdzie wspólnie z Centralnym Komitetem we Lwowie wystawiono nowy budynek, nowocześnie urządzony i pod każdym względem odpowiedni. Stworzono w ten sposób trwałą placówkę, która ma jaknajlepsze warunki i możliwości rozwoju i z pewnością bardzo cenne usługi odda niejednemu pokoleniu dziatwy i młodzieży żydowskiej.

Część statystyczną i kasową sprawozdania referuje Sekretarz Rady Sierocej Inż. Krisnapoller. Referent przedstawił szczegółowe cyfry, dotyczące tak ruchu dzieci, jak i strony finansowej całokształtu akcji za lata, objęte sprawozdaniem. Z całości sprawozdania wynika, że ustępująca egzekutywa poczytać sobie może jako poważną zasługę, iż mimo niezwykle ciężkie warunki zdołała utrzymać swój dotychczasowy stan posiadania, i że, nie zmniejszając rozmiarów opieki zakładowej, kładła silny nacisk na opiekę pozazakładową, która w wielu miejscowościach stanowi jedynie możliwą formę pracy opiekuńczej, i że obie te dziedziny pracy utrzymała na odpowiednim poziomie.

Z koleji, stosownie do uchwały Zjazdu, zmieniającej kolejność obrad, wygłosił obszerny referat p. Dr. Kohn. Przeszedłszy po koleji poszczególne fazy pracy od czasu wojny, referent ustalił zasadnicze kierunki, w jakich praca na przyszłość powinna pójść. Referent poświęcił dużo czasu omówieniu najważniejszych problemów dnia jak: przegrupowanie zawodowe młodzieży, walka z bezrobociem, problem emigracji, kwestja utrzymania domów sierót. Wkońcu referent przestrzegł obecnych przed zbytnią wiarą w kolportowane pogłoski o zamierzonych jakoby wielkich akcjach pomocy dla Żydów w Polsce, które mają być przeprowadzone w Ameryce i Anglji, a zaznaczył z naciskiem, że aż do zupełnego unormowania stosunków liczyć możemy wyłącznie tylko na samopomoc.

Po sprawozdaniu p. H. Horowitza imieniem Komisji Rewizyjnej Zjazd uchwalił jednogłośnie udzielić ustępującej egzekutywie absolutorjum i wyrazić jej uznanie za dotychczasową pracę. Na wniosek p. Singera uchwalono wyrazić uznanie za skuteczną pracę Prezydjum Okręgowej Żydowskiej Rady Sierocej. —

Dyskusja, która następnie się rozwinęła, a w której wzięli udział pp. Radca Sommerfeld, Dr. Lachs, Dr. Blumenfeld, Dr. Scheinmann, Feuermannowa, Hausmannowa, Singer, Sandek i inni, nie była krytyką działalności ustępującej egzekutywy, lecz dotyczyła wyłącznie sytuacji pracy w poszczególnych miejscowościach oraz zadań, potrzeb i możliwości przyszłej pracy. Szczególnie żywo omawianą była kwestja ustosunkowania się Związków Komunalnych oraz Gmin Wyznaniowych do akcji sierocej. Poglądy Walnego Zjazdu w tym względzie zostały ujęte w bardzo ostre rezolucje, które przekazano specjalnej komisji do ostatecznego zredagowania. Dużo miejsca w dyskusji zajęła też kwestja umieszczania wychowanków domów sierót w bursach i kierowania ich do odpowiednich zawodów.

Z pośród uchwalonych przez Zjazd rezolucyj wymienić należy rezolucję zwróconą pod adresem Urzędu Wojewódzkiego w Stanisławowie, by tenże jako Władza Nadzorca w myśl przepisów ustawy o opiece społecznej wywarł odpowiedni nacisk na Związki Komunalne w kierunku dotowania akcji opiekuńczej nad dzieckiem żydowskiem ewentualnie przez przymusowe wstawianie do budżetów tychże Związków odpowiednich kwot na ten cel. Następna rezolucja zwraca się też z apelem do Gmin Wyznaniowych, by zmieniły zasadniczo swoje niczem się usprawiedliwić się nie dające bierne ustosunkowanie do akcji Komitetów sierocych. Wreszcie uchwaloną została także rezolucja wzywająca całe społeczeństwo żydowskie do intenzywnego poparcia akcji opieki nad dzieckiem.

Z koleji po referacie p. Inż. Krisnapollera uchwalono zmienić §§. 14, 17 i 19 statutu i nadać im brzmienie proponowane przez ustępującą egzekutywę.

W dalszym ciągu Zjazd dokonał jednomyślnie wyboru nowej egzekutywy, w skład której weszli: Dr. Joachim Aschkenazy, Rabin Godel Bertisch, Dr. Maksymiljan Blumenfeld, Dr. Zofja Halpernowa, Dr. Karol Halpern, Marja Kelhofferowa, Prof. M. Sandek i Adolf Singer. Na zastępców wybrano: Dra

Anzelma Halperna, Idę Feuermannową, Malwinę Hausmannową, Antoninę Hullesową, Amalję Schattnerową i Dra Maksymiljana Schalla.

Zjazd dokonał również wyboru 3-ch członków Komisji Rewizyjnej oraz 3-ch członków Sądu Polubownego, poczem stwierdziwszy wyczerpanie porządku dziennego, przewodniczący zamknął Zjazd, apelując do wszystkich delegatów, by — nie zrażając się trudnościami — trwali nadal na swych odpowiedzialnych posterunkach pracy dla dobra opuszczonej dziatwy, społeczeństwa i Państwa.

Bezpośrednio po zamknięciu Walnego Zjazdu nowo wybrana egzekutywa Żydowskiej Okręgowej Rady Sierocej odbyła swe pierwsze posiedzenie, na którem ukonstytuowała się wybierając: przewodniczącym p. Dra Karola Halperna, I. zastępcą przewod. i skarbnikiem Rabina Godla Bertischa, II. zastępcą przewod. Dra Maksymiljana Blumenfelda, zastępczynią skarbnika p. Zofję Halpernową wreszcie sekretarzem p. Adolfa Singera.

PRENUMERATA 3 ZŁ. KWARTALNIE

ZGŁOSZENIA PRENUM. PRZYJMUJĄ:

LWÓW	Administracja „Przeglądu Społecznego" ul. Brajerowska Boczna 4. Tel. 36-06.
— „ —	Centr. Komitet Opieki nad sierotami żyd., ul. Brajerowska Boczna 4. Tel. 36-06.
WARSZAWA	Związek Tow. Opieki nad sierotami żyd., ul. Leszno 52. Tel. 11-69-04.
— „ —	Centralne Stowarzyszenie Opieki nad dziećmi i sierotami żyd., ul. Zamenhofa 5. Tel. 12-07-42.
BIAŁYSTOK	Tow. Białostockie Opieki nad sierotami żyd., ul. Kupiecka 6. Tel. 5-11.
WILNO	Komitet Pomocy dla Sierót, ul. Orzeszkowej 7. Tel. 6-88.
— „ —	Kraj. Komitet Żyd. Pomocy Ofiarom wojny ul. W. Pohulanka 5. Tel. 6-26.
PIŃSK	Centralny Komitet Opieki nad sierotami ul. Karlińska 22. Tel. 86.
RÓWNE	Zarząd Gł. Tow. Opieki nad sierotami żyd., ul. Litewska 23. Tel. 2-11.
KRAKÓW	Zach. Małopolski Związek Tow. Opieki nad sierotami żyd., ul. Zielona 3. Tel. 23-41.
STANISŁAWÓW	Okręgowa Żyd. Rada Sieroca, ul. Meiselesa 1.

Z DRUKARNI I LITOGRAFJI IGN. JAEGERA LWÓW, UL. SYKSTUSKA 33